

A Educação Inclusiva¹

Uma aproximação ao sistema educativo cabo-verdiano

Maria Helena Morais²

Resumo

A inclusão de alunos com NEE em salas de aula ditas “normais”, pressupõe a criação de condições materiais, como a transformação das escolas em espaços abertos à diversidade e à melhoria das condições humanas, a formação de professores na área da educação especial, entre outros. Após o encontro de Salamanca de onde saíram as orientações para a escola inclusiva, os discursos políticos têm sido no sentido de se incluir todas as crianças portadoras de deficiência em escolas comuns, como forma de se evitar as discriminações. Contudo os dados do censo 2000 relativamente ao sistema educativo cabo-verdiano, demonstram que a realidade é outra e que a escola ainda tem dificuldades em dar uma resposta com sucesso a todos os alunos e, principalmente, àqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Palavras-chave: Educação especial, inclusão, integração

Introdução

Ao longo dos anos, a Educação Especial a nível mundial, tem passado por momentos de grandes mudanças, em parte, graças às acções desenvolvidas pela UNESCO³, sobretudo quando declarou que as pessoas portadoras de deficiências tinham de participar da vida activa da sua comunidade, e tinham igualmente o direito a uma educação adequada e de qualidade.

A Declaração saída da Conferência de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) a 10 de Junho

¹ Trabalho realizado no âmbito da 1ª etapa do Programa de Doutoramento em Educação e Desenvolvimento Humano para o seminário de Dinâmicas do Acto Educativo, no ano lectivo 2003/2004

² Assistente da UniPiaget em Cabo Verde; obteve o Diploma de Estudos Avançados, no âmbito de um programa de doutoramento em *Educação e Desenvolvimento Humano*, na UniPiaget, ao abrigo de um protocolo com a Universidade de Santiago de Compostela, tendo-lhe sido atribuído o grau de Mestre

³ Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

de 1994, promovida pela UNESCO, reforçou a ideia da Educação Para Todos fomentada anteriormente na Conferência de *Jomtien* de 1990, defendendo a educação inclusiva, ou seja que, as crianças portadoras de deficiência ou crianças com Necessidades Educativas Especiais, fossem integradas nas escolas públicas juntamente com as outras crianças e, excepcionalmente, podendo ser acompanhadas em escolas especiais.

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas Necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficácia, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”. (UNESCO, 1994)

Para que esta missão assumida fosse efectivamente realizada com sucesso, a UNESCO, através da referida declaração, incitou os estados membros a promoverem a formação dos professores de modo a estarem capacitados para darem respostas concretas e poderem oferecer oportunidades educacionais adequadas às crianças e jovens com necessidades educativas, criando igualmente as condições estruturais necessárias.

A última Reforma do Sistema Educativo cabo-verdiano que aconteceu na década de 90 e que foi edificada sob a filosofia da Educação para Todos, aconteceu precisamente no ano em que se realizava em *Jomtien*, a Conferência Mundial de Educação para Todos sob a égide da UNESCO.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro, comunga das mesmas orientações e estipula que cabe à educação especial as seguintes atribuições:

a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social; b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes; c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio – familiar; d) Apoiar o deficiente com a vista à salvaguarda do equilíbrio emocional; e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência; f) Preparar o deficiente para a sua integração na vida activa. (Subsecção V; art. 44.º)

Os referidos princípios são, de igual modo, salvaguardados na Constituição da República de Cabo Verde, no art. 72.º, que preceitua que as pessoas

portadoras de deficiência têm direito à protecção da família, da sociedade e do Estado, cabendo a este último, fomentar e apoiar a educação especial.

Apesar de todo este clima favorável a nível institucional e político, as condições para a materialização de uma real educação inclusiva, não se encontram completamente concretizadas.

Os dados estatísticos recolhidos, apontam para um grande número de crianças e jovens portadores de deficiência fora do contexto da escola pública, ou melhor dizendo, crianças que ainda estão a ser “guardadas⁴” em casa pelas suas famílias. O recenseamento da população cabo-verdiana realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2000, incluiu uma recolha de informações sobre a população portadora de deficiência, tendo-se chegado aos seguintes resultados;

- existem 7.183 pessoas portadoras de deficiência motora (paralisia cerebral, total, do membro superior/inferior, outras);
- são portadores de outra deficiência, como a cegueira total, parcial, surdez parcial ou total, mudo ou outra, cerca de 5.775 indivíduos; e
- têm deficiência múltipla, 990 indivíduos.

Os referidos dados estatísticos apurados apontam ainda que, dos 13.631 deficientes com mais de 4 anos de idade⁵ existentes em Cabo Verde, 5.714 nunca frequentaram uma escola, 5.831 já frequentaram e apenas 2.086 estão a frequentar.

Uma análise por faixa etária dos referidos dados, sem se especificar o tipo de deficiência, permite-nos apurar ainda o seguinte:

- na faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade, que é a faixa da escolaridade obrigatória, das 845 crianças portadoras de deficiência, 208 crianças, ou seja, cerca de 25%, nunca frequentaram uma escola, 568 (67%) estão a frequentar e 69 (8,2%) já frequentaram;

⁴ A utilização de aspas foi propositada, uma vez que muitas das famílias das crianças com NEE não conseguem sequer garantir a socialização da criança no seio familiar, por não existir um modelo de apoio ou acompanhamento a domicílio.

⁵ É a idade (4 anos) institucionalmente estabelecida para uma criança aceder à educação infantil.

- a faixa etária dos 10/14 anos, é onde existe um maior número de jovens portadores de deficiência a frequentar uma escola, 907, facto justificável por ser esta a faixa etária que apresenta maior número de portadores de deficiência, 1.192;
- a faixa etária dos 15/19 anos, tem 946 indivíduos portadores de deficiência, e tem um menor número de portadores de deficiência que nunca frequentou um estabelecimento de ensino, 160 de acordo com a referida fonte.

Se tivermos em conta o meio (rural ou urbano) em que a criança ou o jovem vive, neste caso, os dados apontam para um maior número de portadores de deficiência no meio rural, cerca de 54,8%, e é nesse meio, onde há uma maior taxa de portadores de deficiência que nunca frequentaram uma escola, 46,4%, com uma maior prevalência para o sexo feminino (cerca de metade).

Uma incursão pelo nível de escolarização dos portadores de deficiência em Cabo Verde, tomando como referência a faixa etária de mais de 15 anos, permite-nos ainda constatar que, no meio urbano, 2.163 portadores de deficiência têm o Ensino Básico, 577 têm o Ensino Secundário e 83 possuem um Curso Médio ou Superior, enquanto que no meio rural 2.323 têm o Ensino Básico, 254 o Ensino Secundário e 20 têm um curso Médio ou Superior.

Portanto, a análise dos dados estatísticos, leva-nos a afirmar que o meio em que o portador de deficiência vive, faz a diferença em termos de possibilidades de acesso e frequência à educação formal.

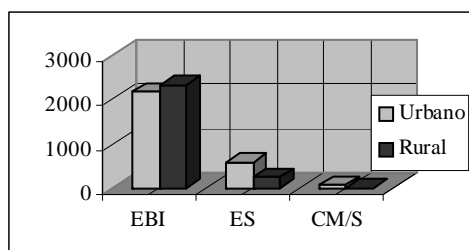


Gráfico I - População urbana e rural de mais de 15 anos, portadora de deficiência e segundo grau de escolaridade

Uma aproximação à situação da educação inclusiva em Cabo Verde

Se a nível mundial o processo de inclusão de crianças e jovens portadores de deficiências materializou-se por volta dos anos 70, em Cabo Verde, é sobretudo a partir dos anos 96/97, que se deu início efectivamente ao processo de inclusão das crianças portadoras de deficiência no ensino público, tendo sido criado a nível do Ministério da Educação, uma Unidade de Educação Especial, constituída por técnicos especializados em algumas das áreas da educação especial.

Desde a sua criação, que a referida unidade procurou desenvolver actividades de acompanhamento de algumas das crianças com deficiência vária, prestando apoio aos pais e, promovendo acções de formação para os professores, bem como acções de sensibilização a toda a sociedade civil.

Os dados recolhidos nessa unidade relativamente à escolarização das crianças com NEE, apontam para uma categorização das deficiências, efectuada pela referida equipa, em: “visão, audição, motora, mental, autismo e outras”⁶

O gráfico a seguir apresenta os dados do Ensino Básico (EBI), relativamente ao lectivo 2001/2002, por ano de escolaridade, de crianças com NEE de 16 concelhos do país, não incluindo o concelho de Santa Catarina (que é um dos maiores do país). Podemos verificar ainda, no referido gráfico, que há uma diminuição do número de alunos portadores de deficiência a frequentar a escola, à medida que se vai avançando para os últimos anos da escolaridade básica.

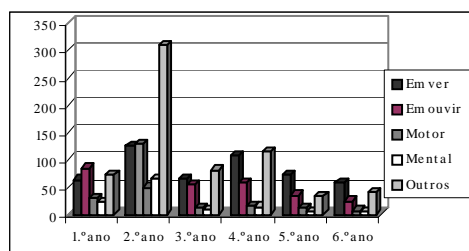


Gráfico II – Totalidade de crianças com NEE por categoria e por ano de escolaridade

Verificamos igualmente, que há uma alta taxa de retenção de dois e mais anos nas crianças portadoras de deficiência, sendo que, é nos dois primeiros anos que constituem a 1.ª fase do EBI (1.ª fase – 1.º e 2.º; 2.ª fase – 3.º e 4.º anos e

⁶ A classificação encontrada no documento da equipa faz referência a “ver, ouvir, motor, mental e outras.”

3.ª fase 5.º e 5.º ano de escolaridade), onde constatamos uma elevada taxa de retenção.

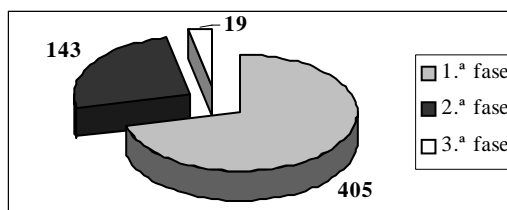


Gráfico III – Retenções das crianças com NEE por fase na educação básica

Quanto ao apoio prestado às crianças portadoras de deficiência, verificamos que, relativamente às crianças surdas por exemplo, só aconteceu, a partir do ano lectivo 2002/2003, com a formação em linguagem gestual, de uma equipa de técnicos do Ministério da Educação. Só assim, os referidos técnicos puderam prestar acompanhamento e apoio aos pais e aos professores, das referidas crianças.

A nível do ensino secundário público, os apoios da referida Unidade de Educação Especial, cingem-se ao acompanhamento, apenas no concelho da Praia, de 2 jovens portadores de deficiência visual (cegas) e dos seus respectivos professores, conforme pudemos apurar junto da mencionada equipa.

Da integração à inclusão – um enquadramento teórico

As iniciativas tomadas a nível mundial a favor das pessoas portadoras de deficiência, têm contribuído para uma nova abordagem do fenómeno da inclusão, fazendo com que as pessoas portadoras de deficiência passassem de um ambiente de rejeição/exclusão, para o de segregação, de seguida para um ambiente de integração, e mais recentemente para uma sociedade inclusiva e um processo de inclusão.

Uma muito breve abordagem, em que analisamos a perspectiva de diferentes autores, pode permitir-nos perceber a complexidade desta temática.

Ainscow (1999: 18), por exemplo, apresenta uma distinção entre os vários momentos e conceitos de inclusão e de assimilação ou integração. Para este estudioso, a integração envolve a criação de escolas especializadas que

possuem, conforme refere o autor, uma fraca capacidade para integrar um grande número de crianças, pelo que muitas ainda não estão escolarizadas.

O processo de integração coloca o seu enfoque na criança, e isso implica, segundo Stainback e Stainback *“la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluídos a la normalidad existente”* (2001:23). Neste sentido, é necessário fazer-se uma categorização dessas crianças, de acordo com o nível e tipo de deficiência que possuem, para que possam ser colocadas em espaços especiais, com professores especialistas e poderem seguir um programa escolar especial, ou seja, receberem uma educação especial. Neste âmbito, o enfoque é colocado no tipo de deficiência ao invés de ser colocado na própria criança.

O Documento do Conselho Nacional de Educação de Portugal (1999:28), defende que a integração é um “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola”

Costa (1999:25) vai mais longe ao defender que, a educação inclusiva pode ser entendida como o direito que todas as crianças têm de frequentarem, independentemente dos problemas ou deficiência que possuam, as escolas da sua zona de residência, ou seja, “as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência (...)”.

Porém, Ainscow (1999: 18) refere que, o processo de integração aparenta ser a melhor opção para os países pobre e os em vias de desenvolvimento, e aponta duas razões para tal: em primeiro lugar, porque nesses países existe um elevado número de pessoas portadoras de deficiência, e em segundo, por razões de ordem económica, pois uma educação inclusiva pelas exigências que apresenta imporia elevados gastos. Contudo, o referido autor, não descarta a possibilidade de realização de uma análise dos casos, de acordo com a realidade de cada país.

A consciencialização por parte da comunidade internacional de que cabe a escola normal proporcionar a todos uma educação de qualidade, sem discriminação de sexo, de raça, credo ou religião, levou à criação de um novo paradigma da educação especial, onde o centro das atenções deixou de ser a criança e a sua incapacidade ou diferença, para estar centrada na acção educativa e num currículo formal comum.

Neste contexto, passamos a ter uma educação inclusiva, entendida como um processo onde as escolas procuram incluir um maior número de crianças com necessidades educativas especiais (NEE, terminologia adoptada, a partir da

década 70, primeiro nos Estados Unidos e depois na Europa), como uma nova postura da escola, que procura satisfazer as necessidades de todos os alunos independentemente das suas dificuldades ou deficiências.

As necessidades educativas em sala de aula – um estudo de caso

A prática educativa inclusiva depende, essencialmente, do desempenho do professor, dos recursos didáctico – pedagógicos disponíveis, do ambiente escolar existente, das relações interpessoais e das características físicas e organizacionais da própria escola. Contudo, a efectivação dessa prática, passa fundamentalmente, por uma mudança de atitude em relação ao “ser diferente” e pela formação dos professores.

Para Stainback e Stainback (2001: 26), uma sala de aula inclusiva parte “*de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.*” Ou seja, é a sala de aula que deve se adaptar para receber todas as crianças e não estas adaptarem-se à sala de aula.

Para uma melhor compreensão da inclusão das crianças cabo-verdianas portadoras de deficiência, intentamos realizar um estudo de caso, numa das escolas do ensino secundário público, que acolhe duas crianças portadoras de deficiência visual.

Para tal, elaborámos um questionário que foi distribuído aos professores que leccionam nessa turma, solicitamos autorização para fazer a observação de algumas aulas com o objectivo de conhecermos a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e, de percebermos o ambiente relacional de uma sala de aula com alunos com NEE. Apesar de termos cumprido com todas as formalidades e de termos recebido uma autorização do director da referida escola, foi-nos recusado a oportunidade de assistir a tais aulas. Ao deslocarmos à escola, éramos sistematicamente informados da mudança de planos dos professores, para esse dia. Ou seja, os professores, ou aplicavam um teste escrito ou faltavam às aulas.

O caso da escola secundária da Calabaceira

A referida escola encontra-se inserida num dos bairros degradados da periferia da capital (cidade da Praia), e acolhe sobretudo crianças de zonas bastante desfavorecidas. É uma escola satélite da escola secundária Regina Silva, situada num outro bairro (Achadinha) igualmente bastante desfavorecido, onde está

instalada a direcção e as sub-direcções Pedagógica, Administrativa e para os Assuntos Sociais, das duas escolas.

Na referida escola leccionam 69 professores, sendo que, 4 são licenciados, 19 têm um bacharelato para leccionar numa das disciplinas do Plano Curricular do Ensino Secundário, e 46 não tem formação. Desses 69 professores, 31 são do sexo feminino. A maioria dos professores lecciona nas duas escolas, o que faz com que, num mesmo período do dia, tenham que se deslocar de uma escola para a outra, percorrendo mais de 500 metros no período entre os intervalos das aulas (no geral de 10 minutos).

Para a realização do nosso trabalho de observação, escolhemos uma turma (E) do 7.º ano de escolaridade (1.º ano do 1.º ciclo do ensino secundário), com 41 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 27 do sexo feminino, por ser a turma que acolhe duas crianças portadoras de deficiência visual. Os alunos estão na faixa etária entre os 12 e os 14 anos de idade, sendo que as duas alunas em questão têm 14 e 15 anos de idade, respectivamente.

Para uma recolha *in locus* dos dados, efectuámos uma visita à escola, onde entrevistámos os alunos da referida turma, com o objectivo de conhecer o clima e o grau de envolvimento de toda a turma e das duas alunas em particular, no processo de ensino-aprendizagem.

A perspectiva dos alunos da turma “E” sobre a inclusão

À primeira questão sobre como é que decorrem as aulas, “normal” afirmaram em uníssono, e explicaram que, “enquanto os professores ‘falam’, a Kátia e a Denice⁷ tomam notas na sua ‘coisa’ de escrever em Braille (todos conheciam esta palavra). Os alunos da turma entrevistados, afirmaram ainda que, “não há atenção especial para nenhuma das duas” e que, enquanto os professores escrevem no quadro, as colegas de carteira das duas alunas, ditam o que ele vai escrevendo.

Falámos igualmente com a Paula, companheira de carteira da Denice que nos informou que, o facto dela “ler” para a colega de carteira “poder entender a lição”, é uma forma de ajuda que muito lhe agrada e que, em nada lhe prejudica, pois assim aprende mais.

Quisemos saber ainda junto dos alunos da referida turma, o que sentiram quando se aperceberam da presença da Kátia e da Janice na sala de aula, pelo

⁷ Os nomes foram alterados para salvaguardar a identidade as duas alunas portadoras de deficiência visual, ainda menores, na altura da investigação.

que responderam, “muita satisfação”, apesar da curiosidade em descobrir como é que poderiam trabalhar da mesma forma que os outros alunos. Acrescentaram ainda que, a curiosidade foi em parte satisfeita, quando o professor que fez a apresentação das alunas na turma, solicitou o apoio e a ajuda dos colegas, e mais ainda, quando “um senhor⁸” apareceu na escola e falou-lhes do sistema Braille.

Durante a entrevista, pudemos aperceber que existe um clima de cooperação e entre-ajuda na sala de aula, aonde vários colegas têm contribuído e, de um modo geral todos os alunos demonstrarem estar disponíveis, para darem a sua colaboração, no processo de integração das duas alunas. Da dinâmica de entre-ajuda que se estabeleceu entre os alunos da referida turma, pudemos constatar que muitos dos alunos, já aprenderam com a Kátia e a Denice a escrever algumas palavras em Braille. O que ficou evidente, é que existe um clima de maior cumplicidade entre as meninas do que entre os rapazes, uma vez que estes, durante a nossa conversa na sala de aula, colocaram-se numa posição distante e limitaram-se a dar respostas evasivas, como por exemplo “nós também” ou “já ajudamos a Kátia a descer as escadas”.

Os alunos entrevistados afirmaram igualmente que, as duas colegas não participam das aulas práticas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e nem da aula de Educação Física, contudo, nos trabalhos de grupo, são elas que têm uma participação bastante activa, dando sempre que possível, a “sua opinião”.

Questionados sobre o que pensam da permanência dessas duas colegas na sua turma, responderam que é “uma coisa boa” pois são “crianças como elas”. Interrogados ainda sobre a possibilidade das duas colegas serem colocadas numa escola especial para cegos, ninguém concordou com a ideia, afirmando que assim elas ficariam “isoladas” e não teriam “amigos”.

No fim da nossa entrevista, os alunos fizeram questão de salientar que, apesar das duas alunas serem invisuais, elas são “melhores alunas que os que não têm nenhum problema”.

O corpo docente e a situação da educação inclusiva

No trabalho realizado na escola, centrámos a nossa análise apenas nos docentes que leccionam na referida turma, e que portanto, constituíram o nosso grupo alvo. Tendo em conta a situação anteriormente apresentada,

⁸ Os alunos entrevistados não souberam identificar o senhor.

realizámos um inquérito por questionário que foi distribuído a 9 dos professores da turma e recolhemos 8, devidamente preenchidos.

Os dados disponibilizados permitiram-nos caracterizar o corpo docente que lecciona na turma em questão. Assim, verificámos que, 4 docentes são do sexo masculino, 3 do feminino e 1 não deu a informação, estando 5 docentes na faixa etária dos 22 - 31 anos, 5 na faixa dos 32 - 41 anos e 1 não deu a informação. A maioria dos docentes inquiridos diz ter entre 2 a 5 anos de trabalho docente, 5 docentes têm o nível de bacharelato, 1 possui o 12.º ano de escolaridade, 1 tem uma licenciatura e 1 esta a frequentar uma licenciatura.

Dos 8 docentes que responderam ao questionário e que leccionam na turma “E”, 7 nunca tinham trabalhado com crianças portadoras de deficiência e por isso, nunca receberam qualquer formação na área, nem mesmo antes de iniciarem as funções lectivas com a referida turma. Por estarem estas duas alunas na sala de aula, 2 professores afirmaram ter sentido algum receio em iniciar as aulas, por não saberem como lidar com elas, 4 não responderam a questão, 1 manifestou preocupação, dizendo ter sentido maior responsabilidade, e 1 disse que essa situação constitui motivação para avaliar o seu desempenho pessoal. Apenas 1 dos professores disse ter recebido formação no Comité de Desporto⁹ para Deficientes (C.C.D.) antes do início do ano lectivo e 8 não recebeu qualquer formação.

Questionados sobre o que mudou na preparação das aulas, 4 responderam que nada mudou, 2 responderam que houve mudanças e 1 não respondeu. As mudanças têm a ver na opinião de 4 professores com o maior tempo que gastam na preparação das aulas, para 3 porque requer mais materiais didácticos, 2 afirmaram que têm mais dificuldades e um não respondeu. Contudo ninguém escolheu a resposta “elabora os planos de aula juntamente com os colegas”.

A opinião de 6 docentes que concordam com a inclusão dessas crianças nessa turma é que: “não podem ser excluídas; é um direito que lhes é conferido por lei; por isso têm direito às mesmas oportunidades já que a educação é para todos; elas são ‘filhas de Deus’; incluídas na turma ficam mais motivadas, esforçam-se mais para aprender; têm que ser apoiadas”. Dos entrevistados, 2

⁹ As duas alunas em causa, estão dispensadas das aulas de Educação Física, conforme informação recolhida. Contudo o único professor que tem formação nesse domínio é o professor de Educação Física

professores não concordaram com a inclusão das duas alunas porque precisam de um “ambiente especializado”.

Quanto as estratégias utilizadas na sala de aula para se comunicarem com as duas alunas uma vez que os professores não têm formação especializada na área da educação especial, 2 professores optaram por não responder a questão e os restantes afirmaram que utilizam: o diálogo, questões orais, falar lentamente e próximo das alunas. 1 professor afirmou que recebe apoio sempre que solicitado na preparação das aulas do C.C.D. e 7 nunca tiveram apoio. Contudo, 5 afirmaram nunca ter solicitado qualquer apoio e 3 já solicitou e recebeu apoio da Equipa da Educação Especial do Ministério da Educação. Os que não solicitaram, alegam que quem integrou esses alunos deveria preocupar-se primeiro em dar uma formação e logo no início do ano lectivo.

Dos professores 8 que responderam ao questionário, 7 disseram que a Kátia e a Denice estão completamente integradas no grupo-turma, afirmando haver, grande motivação por parte dos professores em trabalhar com estas alunos, maior participação e melhor rendimento escolar, espírito de solidariedade, trabalho de equipa e ajuda mútua entre os colegas. O professor que discorda que há integração, alega que muitas das vezes as duas alunas são deixadas à parte nas brincadeiras e até são discriminadas por causa da sua deficiência. Para 3 docentes estas duas alunas não apresentam quaisquer problemas de aprendizagem, enquanto que 5 alegam que elas têm dificuldades, sobretudo no que toca à interpretação de mensagens simbólicas, escrita dos símbolos químicos, formulação de alguns cálculos e ainda mais lentas nos exercícios físicos.

Quisemos saber como se processa a avaliação contínua e sumativa das alunas, e sobre esta questão os professores responderam que, tendo em conta a deficiência as alunas têm muita dificuldade em efectuar uma avaliação escrita uma vez que os professores não conhecem o Braille, não sabendo igualmente como avaliar a parte pratica.

Sobre a questão, se alguma vez os professores entraram em contacto com os pais dessas 2 alunas, apenas um professor respondeu que sim. Os restantes alegando que os pais não aparecem na escola, não entraram em contacto com eles.

O que entende por Necessidades Educativas Especiais? A esta questão os professores responderam:

- “Atendimento dirigido aos alunos portadores de deficiência, sobretudo visual;
- Necessidade de educação especial para crianças com deficiência física;
- Algo relacionado com algumas necessidades – apoio específico próprio para crianças com deficiência, como por exemplo formação de professores;
- Educação feita com particular cuidado ou melhor com cuidados especiais;
- Necessidade de uma educação para suprir *deficits* apresentado por uma certa identidade.”

Conclusão

Apesar dos esforços e da criação de todas as condições institucionais para uma escola inclusiva, pudemos constatar que ainda hoje isso não passou dos discursos políticos. As mudanças necessárias nos diferentes domínios sociais e institucionais têm sido confrontadas com constrangimentos de vária ordem, o que nos permite concluir que, a escola inclusiva em Cabo Verde, é ainda uma realidade distante.

A inclusão do aluno com NEE nas escolas normais pressupõe, para além da sua integração física, uma participação em igualdade de oportunidades, no processo de ensino-aprendizagem de qualidade e com sucesso para todos.

Bibliografia

Aisncow, M. (2001). *Necesidades Especiales en el Aula – Guía para la Formación del Profesorado*. Madrid: Nancea.

_____. *Desarrollo de Escuelas Inclusivas – Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Madrid: Nancea.

Assembleia Nacional. (1992). Constituição da República de Cabo Verde. 2.^a Edição Praia: Assembleia Nacional.

Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva – a partir da Escola que Temos*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

Costa, A.M.B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos (pp. 25-36)*. In Seminários e Colóquios. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.^a Ed. Porto: Porto Editora.

Instituto Nacional de Estatísticas. (2000). *População Portadora de Deficiência*. Cabo Verde: INE.

Ketele, de J.M. et Postic, M. (2000). *Observer las Situations Educatives*. Paris. Presse Universitaire de France.

Staniback, S. y Staniback, W. (2001). *Aulas Inclusivas. Un Nuevo Modo de Enfocar y Vivir el Currículo*. 2.^a Edición. Madrid. Narcea.

Outro documento consultado

Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro.